



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION

# Islam som religion och skolämne - en studie om hur högstadieelever kan tala om islam

Islam, as a Religion and a School Subject  
A Study on how Secondary School Students can talk about Islam

Hanna Torén

*Termin:* VT 2014

*Kurs:* RKS310 Interdisciplinärt examensarbete 15 hp

*Nivå:* Kandidat

*Handledare:* Karin Kittelmann Flenser

## **Abstract**

With this thesis I have sought to do a critical review on how Islam is perceived and articulated by secondary school students in a school in a larger Swedish city. The aim is to analyse how some secondary students in Sweden talk about Islam, as a religion and as a school subject. To achieve this aim, seven focus group interviews with 36 students aged 15-16 have been conducted. These focus groups have discussed the general picture of Islam depicted by the society, media and through the school. But also how, and in what way that depiction has influenced their personal view of Islam. The students' articulations will be presented and analysed by applying discourse theory as a method and underlying theory. Knowledge about religion is an important key in creating a mutual understanding and respect for others within a society imprinted and shaped by diversity. This thesis acknowledges teachers to create an open environment within their classrooms for discussions on religion, because I hope and do believe that knowledge and awareness will eliminate xenophobia and islamophobia.

Key words: Religion, Religious Education, Islam, Islamophobia, Secondary School Students, Focusgroups.

Nyckelord: Religion, religionskunskap, islam, islamofobi, högstadieselever, fokusgrupp,

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
<i>Syfte och frågeställning .....</i>	<i>4</i>
<b>Bakgrund .....</b>	<b>5</b>
<i>Religionskunskapens framväxt i Sverige .....</i>	<i>5</i>
<i>Islam i Sverige .....</i>	<i>6</i>
<b>Religionsdidaktisk forskning om islam.....</b>	<b>7</b>
<i>Forskning i Sverige .....</i>	<i>7</i>
Islamofobi i Sverige.....	9
<i>Internationell forskning.....</i>	<i>10</i>
<b>Teori och metod .....</b>	<b>11</b>
<i>Teori.....</i>	<i>11</i>
<i>Diskursanalys .....</i>	<i>11</i>
Hegemoni.....	13
Sekularisering .....	14
Kategorisering.....	15
<i>Metod.....</i>	<i>16</i>
Intervju som metod.....	16
Etiska reflektioner.....	17
Urval .....	18
Utförandet.....	18
Min roll som intervjuare.....	21
<b>Resultat och analys .....</b>	<b>23</b>
1. Vad artikulerar elever för bild av islam? .....	23
2. Vad har påverkat elevernas bild av islam, enligt dem själva? .....	27
3. Skolans bild av islam:.....	29
<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>33</b>
<i>Didaktisk diskussion .....</i>	<i>34</i>
<b>Litteraturlista .....</b>	<b>37</b>
<b>Bilaga 1: Intervjuguide.....</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 2: Brev till vårdnadshavare .....</b>	<b>41</b>

# Inledning

Från att ha vuxit upp i ett land där muslimer utgör majoritetsbefolkningen på 98 %, där man alltid hör en minaret i bakgrunden, och livet följer den muslimska kalendern. Till att bo i Sverige som enligt vissa är ett av världens mest sekulariserade länder och kyrkklockorna förnekas sitt traditionella syfte, och där muslimer är ett minoritetsfolk på 2 %. Med dessa skilda världsbilder som bakgrund ville jag studera hur högstadierelever i Sverige kan uppfatta och tala om islam som religion i en samhällelig kontext och som skolämne.

Sverige har gått igenom en stor förändring det senaste århundradet. Från att ha varit ett mycket homogent kristet land på tidigt 1900- tal, har Sverige idag hög invandring, internationaliseras ständigt och brukar beskrivas som ett av världens mest sekulariserade land (von Brömssen, 2003). Ökad invandring, globalisering och internationalisering har lett till att Sveriges samhällen idag består av medborgare med varierade kulturella traditioner, religiösa och etniska tillhörigheter. År 1930 identifierade sig femton individer sig som muslimer i Sverige (Berglund & Sander, 2009), år 2011 var antalet 400 000 (Berglund, 2011). Den svenska skolan har blivit en viktig och naturlig plats där kultur, tradition och religion möts. Därför måste lärare enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) främja förståelse för andra människor, "Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling"(SKOLFS 2010:37).

Under min verksamhetsförlagda utbildning på en högstadieskola i en större svensk stad frågade jag några elever på en religionskunskapslektion hur de upplevde undervisningen om den religion/trosuppfattning som de identifierade sig med. Detta fann jag intressant och viktigt då jag själv genom min skolgång ofta upplevde att den religion jag identifierade mig med ofta förmedlades ur ett mycket snedvridet perspektiv, och vissa saker lärarna uttryckte stämde inte ens. Jag upplevde att flertalet religionslärare var hårda ateister som förkastade allt vad religion stod för, som istället för att bryta ner stereotyper, förstärkte dem. Eleverna jag talade med uttryckte att de ofta får frågor om sin religionstillhörighet av lärarna. Någon menade också att de fick en väldigt enformig, komprimerad bild av sin religion, som egentligen är mycket bredare, med många fler inriktningar och uttryckssätt. Det var dessa samtal som fick mig intresserad av att göra en fördjupad studie om hur ungdomar egentligen talar om religion i skolan, och då med fokus på islam. Det finns undersökningar som visar att islamofobiska föreställningar ökar i dagens Sverige

(Andersson et al. 2009). Kunskap om religion är viktig nyckel för att skapa ömsesidig förståelse och respekt mellan människor i ett samhälle som är så präglad av mångfald.

### Syfte och frågeställning

Syftet med mitt arbete är att ge en bild av hur högstadiel elever kan tala om islam, som religion i en samhällelig kontext och som skolämne. För att nå detta syfte kommer följande frågeställningar att besvaras:

1. Vad artikulerar elever för bild av islam?
2. Vad har påverkat elevernas bild av islam, enligt dem själva?
3. Hur beskriver eleverna den undervisning de får om islam i skolan?

# Bakgrund

## Religionskunskapens framväxt i Sverige

I artikeln *Religionsundervisningen i svenska skola - en historisk exposé* skriver Rune Larsson (2006) att skolämnet länge har formats och omformulerats, och på hundra år har ämnet totalt förändrats, både till innehåll, mål och funktion. Då skolan i Sverige såsom på många andra ställen i Europa har sitt ursprung i klosterverksamhet, har kristendomskunskap varit det viktigaste och mest centrala på schemat genom tiderna (Larsson, 2006). Religionskunskapsämnet har gått från att ha varit ett konfessionellt ämne med undervisning i kristendom till ett ickekonfessionellt ämne med komparativ undervisning om världens religioner. Det har varit många krafter som har velat få igenom sina åsikter om att förändra -/ bevara eller ta bort religionsundervisningen i den svenska skolan. Sverige är ett av världens mest sekulariserade länder, som idag växer och blir alltmer mångreligiöst och multikulturellt. Svenska skolan får nu ett ännu större uppdrag att sprida kunskap om de nya livstolkningar och religioner som finns i vårt samhälle, för att införliva ömsesidig förståelse, tolerans och respekt människor och elever emellan (Larsson, 2006).

När religionsfrihetslagen kom år 1951 upphörde kraven att tillhöra Svenska kyrkan, det var då processen till de största förändringarna i religionskunskapsämnet inleddes (Larsson 2006). Detta ihop med andra faktorer har lett till att vi idag har en skola som bedriver så kallad icke-konfessionell undervisning i Sverige. I Europa kan vi se att skolor bedriver antingen konfessionell undervisning inom eller utifrån olika religiösa samfund, eller utövar icke-konfessionell undervisning, med en mer komparativ religionsundervisning som går igenom alla religioner. Jenny Berglund (2009) skriver i sin avhandling *Teaching Islam; Islamic Religious Education at Three Muslim Schools in Sweden* om tre tydliga modeller som har använts i religionsundervisning: undervisning *in i*-, undervisning *om*- och undervisning *utifrån*- religion. Undervisning *in i* en religion bedriver konfessionell undervisning utifrån en specifik religion som eleven önskas anamma. Undervisning *om* en religion har ett utifrån perspektiv som bidrar till en komparativ kunskap om religionerna. Det sistnämnda undervisningssättet är utifrån religion som ser till elevernas personliga erfarenheter, och har dessa som utgångspunkt i undervisningen.

Religionsämnet har i den svenska skolan under mycket kort tid förändrats från att vara konfessionell Kristendomskunskap, till att vara icke-konfessionell, komparativ undervisning inom olika religioner. Religionskunskapsämnet är otroligt viktigt för elevers utveckling av tolerans och respekt, vilket också skolverket anser angeläget. Med ökad invandring från framförallt muslimska

länder finns det behov av kunskap och förståelse för islam i skolan, detta för att förhindra främlingsfientlighet och islamofobi (Larsson, 2009).

### Islam i Sverige

Islam har under 2000-talet fått mycket uppmärksamhet i västerländsk media och efter terrorattackerna den 11 september har det mesta varit negativt. Mia Karlsson (2007) utförde inför sin avhandling *Muslima* intervjuer, där hon erfar att många muslimer känner sig underordnade, och upplever ett berövande av fullständig frihet och god självkänsla på grund av tillskrivelser av falska, negativa stereotyper såsom självmordsbombare, terrorister, kvinnoförtryckare. För att ge en historisk bild av islam i Sverige så flyttade de första muslimerna till Sverige så sent som år 1930. Runt 60-talet immigrerade många muslimer från Europa till Sverige för behovet av arbetskraft här var stor. Efter andra världskriget blev det också lättare att resa med bil, båt och flyt, vilket ledde till ökad migration globalt. Idag finns det cirka 400 000 muslimer i Sverige, varav de flesta immigrerat till Sverige efter 1980-talet som flyktingar. Den muslimska befolkningen består av individer från olika nationer, traditioner, kulturer samt etniska och religiösa grupperingar, vilket bidrar till att det finns en stor mångfald och variation inom muslimsk diskurs och praxis i Sverige idag (Berghlund, 2009). Eftersom en tredjedel av alla muslimer i Sverige är i skolålder blir detta en viktig och naturlig plats där kultur, tradition och religion möts. I slutet av 1900-talet har islam blivit den största minoritetsreligionen i de flesta europeiska länder, likaså i Sverige.

# Religionsdidaktisk forskning om islam

## Forskning i Sverige

Berglunds (2009) avhandling *Teaching Islam; Islamic Religious Education at Three Muslim Schools in Sweden* är en komparativ fältstudie som undersöker utformningen av konfessionell religionsundervisning inom islam (IRE). Dessa observationer har gjorts på tre svenska muslimska skolor, där IRE erbjuds som en frivillig kurs. Denna avhandling är en tvärvetenskaplig fältstudie som innefattar både utbildningsvetenskap samt religionsvetenskap med fokus på islam. Berglunds (2009) översiktliga fråga berör hur IRE, som är ett konfessionellt skolämne, är utformat så att den överensstämmer och håller sig inom ramen för det svenska skolsystemet. Berglund (2009) resonerar kring bakgrunden till varför många muslimska föräldrar sätter sina barn på muslimska friskolor, och i störst utsträckning handlar det om att föräldrar upplevt att kommunala skolor har/ och sprider en väldigt skev bild av islam (Berglund, 2009). Många muslimska föräldrar har i kontakt med kommunala skolor erfär orättvisbehandling, intolerans och respektlöshet på grund av deras tro eller kultur. Enligt en studie kring skolvalfriheten visar det sig enligt Berglund (2009) att de flesta föräldrar väljer muslimsk friskola med tanke på trygghet för sina barn och inte främst för religions skull. Som föräldrar önskar man att barnen ska få växa upp fria från diskrimination och förnedring. Även om ingen skola erbjuder detta, behöver inte barnen på en muslimsk skola utsättas för kränkningar på grund av deras religion, där kan man få känna sig som en i mängden. Vidare i Berglunds (2009) avhandling förklarar hon problematiken kring att få tillstånd att vara på muslimska friskolor skolorna. Många av skolorna var misstänksamma till hennes förfrågan, dels på grund av att många svenska muslimer upplever en ökning av hot som föjd av en tilltagande islamofobi i dagens samhälle. Ytterligare en orsak till att skolorna var misstänksamma till hennes förfrågan var på grund av de flertal undercover- reportage som gjorts av ren illvilja för att bibehålla stereotyper och spä på islamofobia i samhället (Berglund, 2009).

Kerstin von Brömssens (2003) avhandling *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* har det övergripande syftet att utforska ”elevers diskursiva konstruktioner av sin egen och andras religion” (2003, s. 2). Hon behandlar svåra begrepp som religion, identitet, etnicitet, sekularisering och mångkulturalism, och detta i högstadiecelevers livsvärld. Hennes studie är otroligt omfattande och mycket detaljerad, vilket både är berikande och upplysande. Hon uttrycker i sin sammanfattande diskussion att frågor inom kultur, religion och etnicitet ytterst handlar om makt, rättvisa och jämlikhet. Von Brömssen



(2003) menar också att religion framträder som en påtaglig skillnadsskapande kategori mellan vi och de Andra. Hon för en relevant diskussion om hur det ser ut för högstadieselever i dagens sekulariserade med ack så mångreligiösa Sverige. Kjell Härenstams (1993) studie *Skolboks-Islam* pekar också på en tydlig andrafiering av Islam i religionskunskapsböcker. I religionskunskapsböckerna han analyserade skildras typiska västerländska missuppfattningar om den stereotypiska muslimen. I avsnitt om den rätt trogne muslimens möte med modernitet och vetenskap, underordning av Guds, och djihad, menar Härenstam (1993) att muslimer porträtteras som bakåtsträvande, passiva och våldsamma. Ytterligare andrafiering uttrycks genom de bilder som skall skildra Islam, trots att majoriteten av muslimerna i världen inte kommer ifrån arabvärlden, är bilder på nomad araber i öknen en självklarhet.

Inom vidare forskning angående andrafiering av Islam i religionskunskapsböcker och läroplaner bedömer Mekonnen Tesfahuney (1999) att dessa från slutet av 1800-talet ända fram till 1980-talet genomsyrats av rasistiska diskurser. Muslimer beskrivs genomgående i text och bild utifrån koloniala ideal som vildar och inte som vanliga människor, vilket verkligen har skapat, och skapar en ogrundad stereotyp bild av muslimer (1999). Tesfahuney (1999) menar vidare liksom Härenstam (1993) att diskursen Vi och Dem upprätthålls i religionskunskapsläromedel. Då Vi:et pekar på det positiva, där den rådande normen ofta är i form av vit, medelklass, medan De Andra definieras avvikande, annorlunda och främmande. Masoud Kamali (2006) skriver i skolverkets rapport *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis* om hur religionsböckerna är skrivna med ett väst-, och kristocentriskt förhållningssätt till alla religioner. Detta innebär att västvärlden och kristendomen är normen, och att andra religionerna såsom hinduismen och islam relateras och ses i ljuset av kristendomen. I ljuset av diskursen Vi & Dem kan detta förklaras genom att kristendomen utgör ”vår” religion och därmed normen, och referenspunkten för hur andra religioner bör läras ut (Kamali, 2006). Tesfahuney (1999) uttrycker liksom Kamali (2006) att skolboks islam beskrivs ur ett svenskt, västerländskt och kristet perspektiv, vilket är bäddat för androcentrism, och ett tydligt utifrån perspektiv på religionen. Kamali (2006) bidrar ytterligare till diskussionen när han yttrar att skolanundervisning ”formar elevernas kognition vilket består av språkliga begrepp, kategorier och diskurser” (Kamali, 2006, s.47). Han menar att skolan och lärare har makt att genom utbildning visa symboliska föreställningar om vad ”verkligheten” är, samt påverka elever vad som är rätt och fel.

Inom vidare svensk forskning inom islamologi har Karlsson (2007) i hennes avhandling *Muslima* intervjuat nio muslimska kvinnor om hur det är att vara en hängiven muslimsk kvinna i Sverige idag. Även om Karlssons (2007) studie inte är av religionsdidaktiskt slag, ger den en bild av hur

det kan vara att leva som muslim i samtida Sverige. Hon hävdar liksom Carrie F. Paechters (1998) artikel *Educating the other, Fender, Power and Schooling* att människor kategoriseras, får genomgå likhets-, och skillnadsskapande processer som både är nödvändiga i identitetsskapande, men problematiskt ifråga om maktbildning och spridning av stereotypiska bilder. Kvinnorna i Karlssons (2007) studie är hängivna muslimer, vilket också innebär religionsmässigt att de är i minoritet i Sverige. Då islam ofta förknippas med kvinnoförtryck får dessa kvinnor kämpa mot dessa fördomar, missuppfattningar och stereotypiska bilder. Människor sätter dem i fack som för det mesta inte stämmer överens med någon muslimsk eller muslimsk kvinnas verklighet. De jobbar hårt med att förändra den negativa bilden som projiceras om muslimska kvinnor i Sverige (Karlsson, 2007). Karlsson (2007) problematiserar och utmanar de allmänt utbredda föreställningarna som finns i vårt samhälle om islam och om muslimer i Sverige idag.

### Islamofobi i Sverige

Jonas Otterbeck och Pieter Bevelander menar i deras studie *Islamofobi: en studie om begreppet, ungdomars attityder och unga muslimers utsatthet* att Islamofobi upplevs idag som ett relativt nytt begrepp, vilket det till viss del är, men om man vill förklara andrafiering av muslimer och islam i Europa går fenomenet tillbaka till 700-talet (Otterbeck & Bevelander, 2006). Men liksom många andra begrepp är islam, både svår definierat och hårt kritiserat av forskare från olika traditioner och länder. Men utifrån ett historiskt sammanhang har Otterbeck och Bevelander (2006) i sin studie problematiserat och diskuterat begreppet islamofobi, samt islamofobiska inställningar hos unga. I en brittisk rapport ges definition: ”islamofobi avser ogrundad fientlighet gentemot islam” (Otterbeck & Bevelander, 2006, s.9), svensken Åke Sander ger en annan definition som utgår från individens känsla av att ha blivit kränkt (Otterbeck & Bevelander, 2006, s.9). Otterbeck och Bevelander (2006) anser Sanders definition vara något simpel, men uppskattar att diskussionen om islamologi förs utifrån individens egna upplevelser av kränkning. I Löwander B. & Hagström M. rapport *Antisemitism och islamofobi– utbredning, orsaker och preventivt arbete* (2011) definierar religionshistorikern Mattias Gardells islamofobi följaktligen: ”socialt reproducerade fördomar om och aversion mot islam och muslimer, samt handlingar och praktiker som angriper, exkluderar eller diskriminerar människor på basis av att de är eller antas vara muslimer och associeras till islam” (s.9) Diskursen i Sverige kring termen om att den behövs för att vi ska kunna tala om de kränkningar och den diskriminering som muslimer utsätts för, som individer (Otterbeck & Bevelander, 2006).

I folkmun kan termen islamofobi förstås och tolkas bokstavligt, eller som det låter: rädsla för Islam och muslimer. Denna korta förenklade definitionen anser Otterbeck och Bevelander (2006) är problematiskt eftersom man då betraktar muslimer som en homogen grupp, oavsett olika syn

på kultur, tradition och religion, vilket enligt deras studie är vanligt. De menar att om begreppet ”muslim” uppfattas som en homogen kulturskapande identitet, skulle det även kunna motsvaras som en ras. Utefter denna bakgrund kan människors kritik till Islam ifrågasättas; denna form av ”rädsla för det främmande”, kan också vara ett uttryck för hets mot folkgrupp (Otterbeck & Bevelander, 2006).

### Internationell forskning

Religionskunskapsundervisning är i nuläget ett hett diskussionsämne för brittiska doktorander och forskare inom utbildningsvetenskapen. Moulin (2011) diskuterar i sin artikel *Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school* elevers egna uppfattningar kring hur religioner presenteras i skolan. Moulin (2011) diskuterar huruvida ämnet är icke-konfessionellt eller om det har blivit konfessionellt inom sekulariserad humanism. Hur lär man ut ett icke-konfessionellt ämne som handlar om konfessionalitet inom ramen för en sekulär, humanistisk skola. Då religionskunskapsundervisning i Storbritanniens skolor skall vara icke-konfessionell och komparativ, finns det en del forskning om religiösa privat skolor som erbjuder konfessionell undervisning. Moulin (2011) finner genom intervjuer med ”religiösa” ungdomar på högstadiet, att undervisningen uppfattas ge orättvisa, stereotypiska och mycket smala bilder av respektive religioner. Elever upplever också att de själva måste stå upp och rätta till felaktiga bilder och uttalanden som görs av lärare. I många fall ber lärare till och med religiösa elever att ge klassen en presentation av religionen han/hon tillhör. Bristen på bra, öppen dialog och diskussion i klassrummet mellan lärare och elever kan bland annat bero på bristfällig kunskap om religionerna från lärarens sida (Moulin, 2011).

Paechter, (1998) en engelsk professor i pedagogik som forskar bland annat i utanförskap inom skolans ram och dess paradoxala maktbalans. I hennes arbete *Educating the Other. Gender, Power and Schooling* speglar hon främst kvinnans åsidosatta roll i skolan. I hennes benämning av 'the other' menar hon att en människas avsikt att finna och förstå sin egen identitet kräver att personen ifråga också måste definiera vad och vem man inte är, att urkristallisera 'den andre'. Det som då sker är en slags kategorisering av människor in i grupperingar, som för det mesta styrs av yttre attribut. Paechter (1998) uttrycker att denna uppdelning av människor är paradoxal då den är nödvändig för identitetsskapandet, men problematiskt då det blir en maktbalans samt bidrar till ett uteslutande samhälle.

# Teori och metod

I denna studie kommer elevers artikuleringar om islam att analyseras utifrån diskursanalys som teori och metod. Elevers tal kommer att analyseras med utgångspunkt i litteraturen, men också utifrån sekulariseringsteorin, och andra viktiga begrepp såsom kategorisering och hegemoni.

## Teori

### Diskursanalys

Vad är en diskurs? I boken *Diskursanalys som teori och metod* beskriver Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) en diskurs som ett bestämt sätt att tala och förstå sin omgivning. Det är rätt oklart begrepp som pekar på att vårt språk är strukturerat i olika mönster som lever efter i hur vi talar, är och bemöter människor i olika sammanhang, exempelvis akademisk diskurs. Diskursanalys innebär som det låter, en analys av diskursers mönster och struktur. En diskurs är en bestämd betydelse och mening inom ett speciellt område. Därför borde man tydligt kunna se vad som hör till diskursen och vad som inte hör till, alltså vad som är sant eller falskt inom diskursen. Winther et al. förklarar diskursteori som en ”fixering av betydelse inom en bestämd domän”(2000, s.33). Inom dessa domäner finns det olika tecken; *element* som inte har någon fixerad betydelse och *moment* som har fixerade betydelser. Dessa tecken skiljer sig från varandra på bestämda sätt, liksom knutar i ett nät. Moment ordnas och styrs av det som inom diskursteori kallas för *nodalpunkten*. Denna ordnar och styr hur det hela diskursiva fältet skall se ut och ha för betydelse. Ett exempel som Winther et al. (2000) är hur den politiska diskursen i Sverige har ”demokrati” som nodalpunkt, och ”folket” blir då en fixerat moment, eller privilegierat tecken. Elementen inom diskursteorin kallas för *flytande signifikanter*, som är öppna för tillskrivning av olika betydelser och innehåll. Diskursteorin enligt Winther et al. (2000) avser att diskurser är en slags tillslutning, en spärr och tillfällig sanning. Diskursbegreppet innebär att diskursen försöker göra elementen till moment, och därmed tillsluta diskursen, ta bort deras mångtydighet. Winther et al. (2000) menar dock att ingen diskurs är tillsluten, eller en fullständig. *Artikulering* är när ”varje praktik som skapar en relation mellan elementen så att elementens identitet förändras” (Winther et al. 2000, s. 35).

Diskursanalys som teoretisk utgångspunkt är lämplig för denna undersökning då det handlar om hur språket är strukturerat samt hur vi väljer att följa dessa mönster. Winther et al. (2000) uttrycker att diskursbegreppet kommer ifrån en socialkonstruktionistisk grundidé innebärande att språk antingen konstruerar verkligheten runtomkring oss, eller ger oss verktyg till hur vi skall

förhålla oss till den. Diskurs är alltså ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther et al. 2000, s.7), som i möte med andra diskurser kan formas och förändras.

Winther et al. (2000) talar om diskursanalys som ett samlingsbegrepp för hela det diskursiva fältet, som innefattar tre olika förhållningssätt. Alla dessa diskurser utgår ifrån att människans artikulationer inte återger objektiva eller neutrala reflektioner av verkligheten. Människans kontext, förförståelse och bakgrund färgar följaktligen vår skildring av verkligheten. De tre olika diskursanalytiska angreppssätten är enligt Winther et al. (2000) dessa: diskursteori, kritisk diskursanalys samt diskurspsykologi.

### *Diskursteori*

Till skillnad från de andra diskursanalyserna menar Winther et al. (2000) att diskursteorin är den mest renodlade poststrukturalistiska teorin av dem alla. Detta förklaras ”diskursen konstruerar den sociala världen i betydelse, och att betydelsen aldrig kan låsas fast på grund av språkets grundläggande instabilitet” (Winther et al. 2000, s.13). Diskursteorin handlar inte bara om diskursen utan även om det sociala, dock får det sociala först sin betydelse genom det diskursiva. Vilket i denna undersökning innebär att jag först får ta del av ungdomarnas verklighet och sociala värld först få en betydelse efter att de har konstruerat och muntligt uttryckt sina tankar. Fokus i denna studie kommer inte ligga på strukturen i diskursen, snarare på aktören själv, samt hans eller hennes artikulation om islam.

Diskursteorins översiktliga tanke är att ingen diskurs är färdig, eller total, vilket indirekt innefattar att det finns en maktkamp mellan olika diskurser. Diskursteoretiker studerar människors strävan efter att etablera sanningar och entydiga diskurser i sitt eget liv och i interaktion med andra människor. Diskursanalys bygger enligt Mats Börjesson (2007) på att människan är unik; med olika dna, erfarenheter och förförståelse. Han menar vidare att alla har en unik förståelse av den värld vi lever i och därmed också tolkar den på olika sätt. När vi talar, projicerar vi en helt unik bild av verkligheten vi alla lever i. Winther et al. (2000) uttrycker att vår tillvaro är perspektivs bunden och våra verklighetsuppfattningar aldrig kan vara versionsfri eller oberoende. Vår verklighet och vår världsbild reflekterar hur vi kategoriserar världen, istället för den mentala bild vi tror att vi presenterar av verkligheten. Genom interaktion och möte mellan människor skapas och upprätthålls olika uppfattningar av vår värld. Börjesson (2007) talar om vikten att tillsammans upprätthålla gemensamma sanningar om vad som är sant och falskt i avsikt att föra en god dialog. Detta är viktigt då det ibland kan uppstå missförstånd och sociala krockar då vi

människor oftast tänker, kommunicerar och även tolkar andras världsuppfattningar utifrån hur vi själva kategoriserar och förstår vår verklighet. I mån om en respektfull dialog är det ytterst väsentligt att förhålla sig kritiskt till sin egen världsbild, då vår förståelse inte direkt kan betraktas som objektiv sanning (Winther et al. 2000).

Inom diskursteorin ram har jag valt att fokusera på begrepp såsom antagonism och hegemoni. Winther et al. (2000) menar att det inom alla diskurser finns det en ständig kamp om betydelsebildning, antagoni är diskursteorins begrepp för kamp. Diskursiv kamp innefattar att diskurser ständigt är i kamp om hegemoni, vilket är den dominerande ställningen. Eftersom ingen diskurs är fullständig, finns det också utrymme för kamp om enväldet, detta kallas för *diskursiv kamp*. Den hegemonisk struktur menar de är en maktstruktur som är allmänt utbredd utan att ifrågasättas. Hegemoniska diskurser kräver en antagonistisk terräng för att få nya fixeringar av betydelser. Diskursteoretiker menar att antagonismer, såsom två identiteter i konflikt, kräver en *hegemonisk intervention* för att kunna upplösas. En hegemonisk intervention är en artikulation som återupprättar entydighet återupprättar entydighet genom kraft (Winther et al. 2000). Börjesson (2003) menar att det är viktigt inom diskursanalys att ”problematisera själva essensen i en förståelse” (Börjesson, 2003, s. 19). Att inom diskurser alltid fråga sig hur, och när det blev som det ser ut idag, och vad följderna blev. Diskursanalys kommer i den här uppsatsen att användas som teoretisk grund, samt som ett metodologiskt verktyg. Då teori och metod är sammanlänkad inom diskursanalys är detta ett vanligt och vetenskapligt godkänt sätt att arbeta på.

## Hegemoni

Paechter (1998) menar att hegemoni styr olika diskurser, vad som bör sägas och vad som inte får uttryckas. Att det finns en hegemonisk styrning inom diskurser uttrycker hon både vara farligt men ack så väsentligt. En hegemoni är en maktstruktur man följer utan ifrågasättande. Ett exempel på en negativ hegemoni som råder i exempelvis Indien är att det är bättre att föda söner, då döttrar bara kostar pengar. En positiv hegemoni kan inom exempelvis naturvetenskapen innebära att det finns en struktur för vad som räknas vetenskapligt och inte (Paechter, 1998). Paechter (1998) menar i sin forskning att det är naturligt att kategorisera människor in i Vi & Dem grupper. Människan gör på detta sätt, delvis för att finna någon form av identitet. I sökandet efter sin identitet och om vem man är, söker man också förståelse om vem man inte är. Kategorisering av människor som den Andre är högst paradoxalt då den både är nödvändig för identitet skapande men också bidrar till svåra ojämna maktbalanser i små som stora grupperingar (Paechter, 1998). Paechter (1998) skriver om ‘Den andre’ utifrån en hegemonisk diskurs, vilket

innebär att hon skriver om maktstrukturer i vårt samhälle som följs utan ifrågasättande. Hon kommer fram till att andrafiering är naturlig, men att vi måste förhålla oss kritiska till varför och utifrån vilka motiv vi tänker som vi gör om andra människor. Ibland sker andrafiering som följd av människors och medias projicering av stereotyper, vilka ofta inte stämmer överens med den stora gråa massans identitet. Det är delvis dessa maktstrukturer och osunda andrafieringar som Paechter (1998) i sin forskning försöker spräcka hål på. I skolans värld sker det också andrafiering av både lärare och elever. Lärarna sätter an tonen som finns i klassrummet, läraren kan påverka det som elever tycker och tänker genom vad han eller hon säger. Vidare kan man kategoriseras, eller bli placerad inom flertal olika Vi & Dem grupperingar i klassrummet. Variabler som förutsätter att vi hamnar, eller identifierar oss inom olika grupper uppstår bl. a. utefter våra intressen, engagemang, identitet, religiös tillhörighet, special kunskaper och utseende.

## Sekularisering

Inom ramen för den här studien kommer islam som religion och skolämne behandlas utefter hur högstadiel elever kan tala om islam. En utgångspunkt i den här studien är att Sverige är ett sekulärt land. Sekulariseringsteorin kommer inte att utgöra en stor del av analysen, men det är viktigt att förmedla användningen av denna teori som utgångspunkt inför och under undersökningens framförande. I vardags mun kan ett sekulariserat land beskrivas: ett land som inte bryr sig om religion, och att majoriteten av människorna inte utför någon religiös praxis. Sekularisering är dock inget entydigt begrepp, men den definition av sekulariseringsteorin som de flesta religionssociologer är ense om är att religioners inflytande i samhället är begränsat och inte så förekommande (von Brömssen, 2003). Sekulariseringens framfart har av många upplysningens vetenskapsmän, såsom Freud, Webber och Nietzsche, setts som en samhällskraft som skall förrinta religiositeten hos människan (Andersson et al. 2009). Sociologen Weber menade i början av 1900-talet att sekulariseringen var en följd av det moderna samhällets framfart, det är dock få sociologer och samhällsvetare som idag håller denna diskurs för sann. Sekulariseringsbegreppet är tvetydigt, men kan delas upp i tre nivåer: samhällelig, organisatorisk och individuell. Enligt Geels & Wikström (2012) har sekulariseringen på samhällsnivå inte gjort att fler människor i Sverige och västvärlden blivit ateister. De menar att konsekvensen av ökad samhällelig sekularisering har inspirerat en ökad individualistisk efterfrågan av religion, andlighet och meningsskapande, både inom och utanför världsreligionerna. Von Brömssen (2003) går längre i sitt resonemang och uttrycker att svensken genom hennes högt individualistiska livsstil uttrycker ett sökande efter något större, religion blir som följd alltmer privatiserad. År 2000 gick Svenska kyrkan och staten skilda vägar, efter det har inte kristendomen i Sverige officiellt haft lika stort inflytande i

samhället. Sverige omnämns allt oftare som ett av världens mest sekulariserade länder (von Brömssen, 2003). Trots detta har kristendomen en viss särställning i utbildningssektorn, då skolans skall bedriva icke-konfessionell undervisning, skall etiken dock ”förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism” (SKOLFS 2010:37, § 1).

## Kategorisering

Winther et al. (2000) menar att verkligheten först får en betydelse när man yttrar sig om den och därmed skapar en representation av verkligheten. När man talar om kategorisering beror det helt på personens kontext, sociala mönster och liv i allmänhet. När barn börjar i skolan och även innan dess lär vi oss att kategorisera saker och fenomen. I skolan finns det affischer, bilder och program på datorn som lär oss att det som stavas KATT, ser ut som på tillhörande bild. När man lär sig ordet hus är den konventionella bilden i Sverige ett rött hus med vita knutar. I olika kontexter och samhällen ser denna konventionella bild av HUS olika ut, och har möjligen också olika betydelse (Winther et al. 2000). Vi lär oss i tidig ålder att kategorisera saker och ting utefter vad som är konventionellt och inte. Språk kan kommunicera information så som exemplen ovan, men de kan också konstruera sociala identiteter och relationer. Winther et al. (2000) uttrycker hur ett fenomen kan få nya betydelser utifrån olika diskurser och perspektiv. När alla utgår ifrån sina egna referensramar och världsbild betyder saker och ting olika saker, om vi tar exemplet, översvämning. Vissa människor kopplar samman översvämning med diskursen naturfenomen, andra upplever att det är Gud som låter vattenmassorna komma. Ytterligare människor kanske placerar översvämning inom referensramen av globala konsekvenser av växthuseffekten. Vi människor har olika referensramar och kategoriserar allting som vi ser runtomkring oss, genom språket konstruerar vi den värld vi lever i (Winther et al. 2000). Tesfahuney (1999) menar att när man kategoriserar den sociala världen, tillskriver man också världen en ordning. Även om kategorisering är viktig för identitetsskapande, är det problematiskt då man inte bara placerar in personer i tid och rum, utan också våldsamt listar, kartlägger och utvärderar människor rent kognitivt. I analysen av elevers tal, analyseras en representation av deras verklighet. I denna representation av verkligheten kommer allt vara kategoriserat, vad deras kategoriseringar pekar på vill jag undersöka vidare.



## Metod

Diskursanalys är den översiktliga metod och teori för denna uppsats. Analysen av högstadicelevers tal om islam kommer att behandlas utefter tidigare forskning, viktiga begrepp samt ur ett diskursteoretiskt perspektiv. Strukturen för insamling av data följer Peter Esaiassons et al. (2007) sju principer för en empirisk forskning, samt hans anvisning för fokusgrupper. Huvudfokus i denna metod del är att så tydligt som möjligt beskriva hur jag gått tillväga i insamlingen av material. Först kommer en kort bakgrund till varför intervju används som metod. Därefter etiska reflektioner, urval och sedan behandlas utförandet steg för steg. Sist reflekterar jag kring min roll som forskare och de problem och utmaningar jag stött på.

## Intervju som metod

Intervju som forskningsmetod har inte alltid varit godkänt empiriskt material för vetenskaplig forskning, då den ansågs primitiv, obildad och svår validerad. Idag råder det inga större delade meningar om intervju forskningsmetod, många anser att det är en god, grundläggande och empirisk metod för material insamling (von Brömssen, 2003). Von Brömssen (2003) problematiserar ifrågasättandet av intervjun som forskningsmetod genom att belysa svårigheter med att transkribera intervjuer. Eftersom människor, och framförallt barn inte alltid uttrycker sig sanningsenligt, eller autentiskt, måste man bepröva uttalanden. Hon uttrycker också vikten av objektivitet, och att formandet av kunskap faktiskt sker i mötet mellan människor i ett samtal.

Enligt Esaiasson et al. (2007) genomförs undersökning och analys, med kort tidsram, av flertal elevers tankar och åsikter lämpligast genom mindre intervju-grupper, så kallade: fokusgrupper. Han menar att det är viktigt i utförandet av fokusgrupper att ha en person som leder samtalet. Man skall utgå ifrån några teman och gruppen skall även vara ihopsatt för detta specifika syfte. Fokusgrupper har som fördel, tillskillnad från andra intervjuformer såsom samtals intervjuer eller enskilda intervjuer, ett ökat fokus på samtal och interaktion utan intervjuarens styrning. Dynamiken i gruppen skall bidra till rika diskussioner och reflektioner som väcker ytterligare tankar och kreativa samtalsämnen (Esaiasson, et al. 2007). Återigen, detta är en teori som säkert fungerar med människor som är något äldre och mognare. I högstadiet fungerade fokusgrupperna relativt bra, men istället för långa givande diskussioner med långa resonemang, fick jag istället kortare diskussioner med många snabba spontana reaktioner och yttranden. I intervjuer med ungdomar är det enligt von Brömssen (2003) viktigt att vara flexibel och snabbtänkt, då barn och ungdomar inte har samma förutsägbara reaktioner som vuxna.

Vidare understryker Esaiasson et al. vikten av, inför och under en intervjusituation, vara tydlig, bidra till trygghet i rumsmiljö samt mellan människorna i gruppen. Det är också viktigt att som intervjuare skapa en trevlig stämning och inställning hos informanterna (2007). Problematik som kan uppstå i gruppsamtal kan vara aspekter av makthierarkier i gruppen samt olika språk och kunskaps nivåer. Kvale och Brinkmans (2009) menar att det är en konst att föra en god dialog och ett gott samtal med människor som intervjuas. I Svedbergs bok *Gruppsykologi* skriver han hur varje interaktion som står i mötet med människor i mindre och större grupper är unika. Förståelsen för och inom den dynamiska gruppen sker endast när man ser människor som enskilda individer, samt förståelse för hennes kontextuella sammanhang och det som hon påverkas av (Svenberg, 2009). Det är viktigt att tänka på och känna in dynamiken i den fokusgrupp man genomför, med syfte att förstå saker som yttras mellan raderna, eller genom intonering eller attityd. Inför en intervju vet man egentligen inte vad informanterna egentligen tycker och tänker. Det som följer i en intervju är att elevers uttalanden projicerar en aspekt av sin verklighet. Mitt syfte är att utefter vad människor uttrycker och agerar på i fokusgrupperna, fånga en bild av islam ur högstadieelevers perspektiv. Man kan bara hoppas att eleverna har tillräckligt gott förtroende för mig som person och vågar dela med sig av sina erfarenheter.

### Etiska reflektioner

När man skall utföra en studie utifrån människors erfarenhet, tankar och åsikter är det viktigt att förbereda studien väl, då det finns många etiska regler för hur en sådan forskning bör gå tillväga. Jag förberedde och planerade min forskning utefter de yrkesetiska principerna för lärare, samt enligt den codex som finns för forskning som berör ungdomar (<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Innan jag kunde genomföra studiens olika delar, vilka var en enkät samt uppföljande gruppintervju, skickade jag hem ett brev till alla som var under femton år. Deras vårdnadshavare skulle godkänna och ge ett informerat samtycke för att dessa elever skulle få vara med i studien. Detta gjordes för att jag skulle kunna använda deras svar i denna vetenskapliga undersökning, vilket behövdes enligt de forskningsetiska övervägandena. Ytterligare en orsak till föräldrars godkännande var att forskningen eventuellt kunde beröra känsliga, personliga erfarenheter och åsikter. Jag var också mycket noga med att ideligen informera om vad min forskning handlade om, att det var frivilligt att delta och att det i den färdiga uppsatsen inte kommer att kunna urskiljas enskilda individers identitet. Det jag fann viktigast inom de etiska förhållningsreglerna var: att alltid hålla informanterna upplysta om *vad* som händer, *hur* och *när* det ska hända (<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

## Urval

Väl på skolan följde jag de codex och förordningar som finns angående intervjuer av människor under femton år (<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Efter två års praktik på en högstadieskola i en större stad hade jag lärt känna många elever och lärare. Detta underlättade studiens förarbete med att söka tillåtelse av rektor och lärare. De avgränsningar jag valt att göra i min forskning har varit att intervjua endast två klasser, istället för exempelvis alla åttondeklassare på skolan. Informations-, och samtyckes- intyg skickades därför hem till eleverna i dessa två klasser, vilket kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval. Min forskning är kvalitativ och innehåller uttalanden och åsikter av representanter från enbart två klasser i en skola, vilket inte är tillräckligt för generalisering. Denna avgränsning gjordes till störst del på grund av tidsbrist.

Det genomfördes sammanlagt sju fokusgrupper och totalt 36 av 51 elever ställde upp, varav 12 av dem är killar och 24 av dem tjejer. Denna ojämna könsfördelning beror på att båda klasserna har färre killar än tjejer. I fördelning av tjejer och killar i fokusgrupperna placerades de i blandade grupper, förutom en grupp som blev en "kill-" grupp. Detta var inte planerat, utan föregick sig på detta sätt då många killar var frånvarande första lektionen, men alla närvarande den sista, därav formades en killgrupp. Av de femton personer som inte deltog i undersökning var majoriteten villiga, men hade inte fått sina intyg påskrivna av sina föräldrar, det var endast två elever som inte ville delta.

Urvalet av citat bestämde jag behövde representera både den generella diskussionen av majoriteten, men också de uttalanden som skiljde sig från den generella diskursen. Utefter de generella åsikterna och citat som presenteras till varje frågeställning kommer dessa att analyseras utifrån tidigare forskning, viktiga begrepp samt ur diskursteoretiska perspektiv. I enlighet med den etiska kodex jag förhåller mig till i denna uppsats är namnen i analysen figurativa, för att behålla elevernas identitet anonyma (<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

## Utförandet

För att nå mitt syfte planerade jag tillsammans med min handledare på skolan mitt upplägg, tidsram och metod för undersökning. Enkäter och fokusgruppsintervjuer utfördes i två klasser i årskurs åtta och nio. Jag fick tre stycken fyrtio minuters lektioner med varje klass under loppet av tre veckor. Fokusgrupper var planerade att vara i cirka femton minuter, under en lektion utfördes alltså två fokusgrupper, med några elevers godkännande utfördes även en fokusgrupp under en lunch rast.

För att intervjufrågorna skulle vara rätt formulerade valde jag att utföra en, testenkät och en provintervju (Esaïasson, et al. 2007) med två personer. Detta valde jag att göra för att öva på min flexibilitet och pröva frågorna så att de skulle bidra till en mer dynamisk situation under intervjun. Allting kan enligt Esaïasson et al. (2007) bidra till huruvida det blir en god, dynamisk stämning under intervjun eller inte. Det var då viktigt för mig att höja trevnads faktorer i grupprummet, vilket var svårt då rummet var mörkt och kallt. Men man kan göra mycket med en liten duk och ett stort fat chokladbollar för att ungdomar skall känna sig glada och bekväma. Den resterande otrevliga miljön försökte jag att kompensera med mitt uppträdande; att vara tillmötesgående och uppmärksam, klä mig snyggt men avslappnat och som jag tidigare nämnde bjuda på chokladbollar. Fokusgruppen varade i 15 minuter, vilket ibland kändes kort och i andra fall en oändlighet, ibland fick jag bryta diskussioner och andra gånger fick jag lägga till fler uppföljningsfrågor (Esaïasson, et al. 2007). För att underlätta transkribering och sammanfattning av fokusgrupperna spelades intervjuerna in med en mobil, vilket eleverna gav godkännande till före intervjun.

Upplägget var att först samla in data med hjälp av en enkät och sedan ta med mig några elever till ett grupprum där vi hade en fokusgrupp. Eleverna började alltså med enkäten i sitt klassrum, den skulle vara i cirka två till fem minuter, och hade syftet att förse mig med statistik för min vetenskapliga uppsats. Enkäterna fick för denna studie bidra till en förståelse för vilka traditioner eleverna identifierade sig med. Det enda relevanta resultat från enkäterna var att eleverna utgjorde en heterogen grupp med olika bakgrund och religionstillhörighet. Att eleverna var en heterogen grupp har framförallt haft inverkan på min förförståelse inför fokusgrupperna, samt utgjort en grund till analys av empirin. På grund av vidare, bristande tillämplighet gjordes ett övervägande att enkäten inte var tillräckligt betydande för att redovisas eller analyseras. Då enkäter egentligen är ett bra verktyg för insamling av material, vill jag inför vidare studier utföra mer detaljerade enkäter som förhoppningsvis kan bidra till en mer fördjupade bild av mina informanternas verklighet.

Vidare i ordningen följde en grupp elever med mig till grupprummet där jag såg till att börja små prata lite med eleverna, så att de kunde slappna av lite. Jag hade utformat en översiktlig intervjuguide (se bilaga - Intervjuguide), med ett genomträngande tema och med tre huvudfrågor, samt ett antal eventuella uppföljningsfrågor. Fokusgrupper har inte som mål att komma fram till svar eller enhetliga åsikter, utan istället bidra till diskussioner kring olika uppfattningar (Kvale &

et al. 2009). Mitt val av korta och enkla frågor, var en konsekvens av önskan att ha ett öppet vardagssamtal fast ändå inom ramen av en professionell intervju. En avslappnad och förtroendeingivande attityd krävdes för att få en dynamisk, autentisk och så nära livet intervju som möjligt.

Det första momentet av själva intervjun la jag fram en stor lapp där det stod islam, och bad eleverna skriva ner på små lappar, det första de tänkte på när de såg det ordet. För att de skulle komma igång fick jag hjälpa dem genom djupare beskrivning; vad är det första ni tänker på? vad är islam för er? Därefter blev det naturligt att prata om vad de hade skrivit, och varför de tror att de just fick de associationer. Undertiden de tänkte och skrev, försökte jag anteckna lite om stämning, rörelser och känslan i rummet. Därefter försökte jag att fokusera på eleverna, och undvika att anteckna allt för mycket för att inte störa samtalet. Utifrån min känsla, intuition och elevengagemang valde jag med stor frihet frågeföljd. Jag utgick dock alltid ifrån dessa frågor taget (fritt) ur intervjuguiden:

- **Islam, vad har ni för associationer, vart ifrån kommer dessa tankar?**
- Stämmer det överens med hur troende muslimer upplever sin religion?
- Varför/ varför inte?
- **Kan ni berätta om en typisk religionslektion, som handlar om islam?**
- Anser ni att dess innehåll är den viktigaste informationen om islam?
- Uppfattar ni att undervisningen stämmer bra överens med islams lära?
- Jämför med andra religioner.

Dessa frågor valdes utifrån egen erfarenhet av intervjuer, inspirerat av von Brömssens (2003) avhandling som också lägger fokus på intervju som metod. Frågorna följer också de tankebanor som enligt Esaiassons et al. (2007) en fokus grupp bör ha: öppna frågor för att jag vill ha en spännande och oförutsägbare diskussion. Översiktligt tyckte jag att samtalen var mycket dynamiskt och avslappnad, även de tystare av grupperna blev pratgladare efter en chokladboll. Ibland var diskussionen mager och jag fick ställa ytterligare följdfrågor, andra pratade i mun på varandra för att de hade så mycket att uttrycka sig om. I transkribering av intervjuerna, lyssnade jag och skrev ner allt, därefter skrev jag ut materialet så det lättare kunde analyseras (Kvale et al. 2009). Vissa forskare upplever att transkribering av elevers språk är svårt då de använder mycket slang, eller förkortningar av ord osv. Detta upplevde inte jag under mina fokusgrupper, då eleverna talade relativt tydligt och välformulerat, med undantag för vissa slangord och förkortningar som jag

själv faktiskt också använder. I transkribering har jag valt att följa de rättesnören som von Brömssen (2003) använder sig av i sin avhandling *Tolkningar, Förhandlingar och Tystnader*. Hon försöker återge texterna i en relativt ursprunglig form, så att man nästan kan höra eleverna tala, när man läser texten. Hon har dock valt att formulera texten närmare skriftspråk, än talspråk, utan att ändra uttalanden så att de framstår mer korrekt (2003, s.137). När jag började transkribera mina fokusgrupper hade jag inget system, jag skrev istället så att jag förstod exakt hur jag menade. Jag kommer dock i min forskning att använda mig av Button and Lee's transkriberingskonventioner, som också von Brömssens använder sig av genom sin avhandling (2003, s. 136).

### Min roll som intervjuare

Det viktigt som forskare att ha ett professionellt, kritiskt förhållningssätt till vad man själv uttrycker, samt till vad andra uttrycker i samband med exempelvis intervjuer. Då den översiktliga frågeställning lyder: hur högstadieelever kan tala om islam, var det viktigt att personligen inte uttrycka sig så mycket om islam vid information och intervju tillfällena. Som intervjuare är det viktigt att inte lägga ord i mun på informanterna, då studie går ut på att höra deras egna tankar och yttrande om islam. Med syfte att lyssna in tankar kring islam, får man också en inblick i hur ungdomarna kategoriserar världen genom den världsuppfattning de reflekterar. Ett mål som intervjuare är att under fokusgruppsintervjuerna fånga upp tillräckligt med empiriskt material så att det räcker för en analys och diskussion. Då inget som uttrycks är objektiva sanningar för någon annan än personen ifråga är det viktigt att förhålla sig kritiskt till vad som sägs (Winther et al. 2000). Frågan är om det är objektiva sanningar som studien är i behov av? Vad är egentligen sant och falskt? Det som är sant för en person kanske inte är sant för en annan? (Börjesson, 2007). Eleverna som ingår i dessa fokusgrupper kommer från en massa olika sammanhang och traditioner, de tolkar sin verklighetsbild utifrån sin närmaste kontext. För att få en fördjupad syn på hur högstadieelever uppfattar islam behövs insikt i vad de har för objektiva sanningar för deras liv. Som diskursanalytiker skall man knyta ihop de berättelser man får höra till kontexter, platser och sammanhang (Börjesson, 2007).

I intervjusituationer stöter man ibland på problematiska situationer som kan väcka tankar och ställa en mot väggen, ett exempel på detta var när en tjej i en fokusgrupp uttryckte sig fientligt till religion i dess plats i samhället. Det viktigt för lärare att kunna prata öppet om många saker, och ibland utsätts man för prövningar och ställs inför tuffa situationer som vi lärare måste lära oss att bemöta och behärska. Enligt Winther et al. (2000) är sociala fenomen aldrig färdiga eller

totalitära, därför är det viktigt att tala om saker som väcker debatt i våra samhällen. Att våra kontexter och omgivningar påverkar hur vi tycker och tänker om saker och ting är självklart. Vad skulle hända om media fick ensamrätt om vad som är "sanning" i våra samhällen? Media projicerar ofta en bild av islam som är våldsam, kvinnoförtryckande och patriarkalisk – låter vi oss påverkas av denna bild? Eller kan vi förhålla oss kritiskt till det som sägs genom media? Genom att lyssna och analysera hur högstadiecelever kan tala om islam, får jag ta del av dialoger, diskussioner om olika, kanske motstridigare perspektiv och världsbilder. Det är viktigt att enligt Winther et al. (2000) lyfta konflikter genom att prata om likheter och olikheter inom våra livsvärldar och världsuppfattningar. Då det inte finns någon diskurs som är fullständigt färdig, är det viktigt att exempelvis lyfta upp diskurser av fientliga, rasistiska slag till ytan och diskutera dem, för att kunna bryta ner diskursens utveckling. Ytterligare ett exempel är tesen: att islam är en våldsam religion. Vissa har den erfarenheten, andra har inte den, då strider dessa diskurser emot varandra. Enligt diskursanalysen bör man här se till personernas kontext för att förstå mer av de verkligheter som de båda uttrycker, men ingen av dessa diskurser är fullständiga, då de strider emot varandra (antagonism). Winther et al. (2000) menar att man bör försöka att upplösa denna antagonism och kamp genom att utföra en hegemonisk intervention. Upplösning av hegemoniska diskurser kan även kallas *dekonstruktion* och det innebär att man kan påvisa ett annat sätt att knyta samman del olika elementen inom diskursen. Min roll som intervjuare var något problematisk då mitt huvud syfte var att lyssna till elevers tal, inte argumentera emot eller visa på tydliga brister i deras diskurser. Hade jag dock varit lärare under liknande förhållanden hade jag haft som uppgift att utföra någon form av hegemonisk intervention, för att bryta exempelvis främlings-/ religion- fientlighet.

Som forskare är det också viktigt att jag förhåller mig till det jag ser och hör i mina intervjuer som en form av andra eller tredje- handsförståelse. Eleverna kommer från olika kontexter och traditioner, de tolkar sin verklighetsbild utifrån sin personliga kontext. Vid den tidpunkt då eleverna talar, formas och skapas en reflektion av deras världsuppfattning. När deras tankegångar formuleras i ord blir det inte exakt som de tänker i sitt huvud, utan det sker en viss förändring. Då jag hör och uppfattar vad som sägs, tolkar jag genast berättelsen utefter vad min förförståelse är. Därför blir det vi hör en tredjehands uppfattning av vad som personen i sig tänker. Förtydligande av vad intervjupersonerna menar gör jag genom att ställa motfrågor såsom "Du tänker alltså...? Uppfattar jag det rätt när du säger att ...". I intervju sammanhang är det här skönt att spela in och sedan transkribera väl, så man också får med sig vad som sägs mellan raderna.

# Resultat och analys

Studiens syfte är att försöka ge en bild av hur högstadieelever kan tala om islam som religion i en samhällelig kontext och som skolämne. För att nå detta syfte kommer mitt empiriska material presenteras, analyseras och diskuteras med hjälp av tidigare forskning, viktiga begrepp samt ur ett diskursteoretiskt perspektiv, utifrån dessa följande frågeställningar:

1. Vad artikulerar elever för bild av islam?
2. Vad har påverkat elevernas bild av islam, enligt dem själva?
3. Hur beskriver eleverna den undervisning de får om islam i skolan?

Efter respektive fråga kommer generella åsikter som elever uttryckt att behandlas. Då fokus i denna undersökning inriktar sig på elevernas artikulation om islam, och inte så mycket språkets struktur kommer många citat och generella åsikter att återges. Citat kan komma att modifieras lite för att kunna läsas och förstås, detta handlar dock om minimala förändringar.

## 1. Vad artikulerar elever för bild av islam?

I början av fokusgrupperna fick eleverna några minuter på sig att skriva ner sina första associationer till islam. Den generella bilden som först gavs var saker som de såg runt omkring sig i skolan och i samhället såsom: slöja, moské, böneutrop, heltäckande kläder, bön och regler som att inte äta fläsk. Senare i intervjuerna när eleverna kände sig lite mer bekväma i kläderna uttryckte en del elever också negativa stereotypiska bilder av muslimer och islam. De flesta grupper uttryckte dock främst av associationer med en lång rad av muslimska attribut, platser och symboler, och personer i deras närhet:

[Kalle]: Jag tänkte på Davud för att jag har känt honom nästan hela mitt liv, och jag vet att han tror på islam. Han är muslim och firar massa högtider... Jag tänkte också på Burka, för man ser kvinnor gå runt med sånt, och så tänkte jag på Moské för det bygger dem överallt. (Fokusgrupp 5, 2014-04-11).

Det första Kalle uttryckte vad saker som fanns i hans närmaste omgivning, han uttryckte det av islam som reflekterade hans konkreta erfarenheter (Winther et al. 2000). Till frågan: ”skulle människor som identifierar sig med Islam göra liknande associationer”(Fokusgrupp 5). Uttryckte John som var i samma fokus grupp: ”De kanske tänker på: burka och moskéer, men jag tror inte



alla muslimer känner Davud”(Fokusgrupp 5). Att associera Davud med islam är ingen objektiv sanning för allmänheten, men ur Kalle och Johns perspektiv var det en sanning. Diskursteoretiker menar enligt Winther et al. (2000) att det är viktigt att förhålla sig kritiskt till självklar kunskap. Verkligheten speglas enligt socialkonstruktionister inte genom människans kunskap, utan genom hur människan kategoriserar världen hon lever i. Människan kan därför ha olika referensramar som kommunicerar reflektioner av hur vi kategoriserar vår verklighet (Winther et al. (2000). Alla människor kategoriserar världen och allt som finns där i, Kalle placerade Davud i minst två kategorier, som vän och som muslim. Kalle identifierade och kategoriserade Davud som ”vän”, vilket enligt Otterbeck & Bevelanders (2006) undersökningar också kommer att ha påverkan på hans allmänna inställning till muslimer och Islam. De menar att ungdomars attityder till muslimer och Islam påverkas av om man känner någon som är muslim, vilket i sin tur skulle medföra en mer positiv inställning jämfört vis om man inte gör det (2006). Andra associerade också sina muslimska vänner med islam:

[Lisa]: Jag tänkte på Nasser, för han är... säger man islamisk...?

[Jag]: muslim?

[Lisa]: Ja precis... Sedan tänkte jag på att de är väldigt troende, så här, jätte, jätte, jätte troende.

Sedan tänkte jag på krig, för det är deras folk som krigar, och typ Gud och Mekka också...

[Jag]: Du nämnde krig, kan du utveckla det lite?

[Lisa]: Asså, länderna där det är krig, de är typ såhär, där e det flest muslimer i det landet typ, någonting sånt, jag vet inte...

[Kajsa]: Jag tänker inte på krig

[Maja]: Jag kan tänka på krig också... att det ofta är krig i muslimska länder.

(Fokusgrupp 2, 2014-04-04)

När frågan utvecklades till om dessa tankar skulle stämma överens med deras muslimska vänners tankar, ändrades diskussionen något då Lisa kontrade med:

[Lisa]: Asså, det jag säger, det var ju typ mest negativa saker, och det är för att jag inte vet något inifrån typ...

[Bibi]: Jag tror inte det, eller jag vet att det inte är så...

[Kajsa]: Det är ju bara för att du är muslim, *(sa hon med ett skämtsamt leende)*.

[Bibi]: Ja, och jag krigar ju liksom inte, *(sa hon med ett leende i mungipan)*.

(Fokusgrupp 2, 2014-04-04)

Detta lilla meningsutbyte var mycket intressant då olika tankar möttes och alla elever fick sig en viss tankeställare. När Lisa sa att det var “deras” [muslimernas] folk som krigade, hamnade alla

muslimer helt plötsligt i samma fack, ett folk, ett krigande folk dessutom. Att kategorisera människor i vi- och dem- grupper verkar vara en naturlig egenskap hos människan (Paechter, 1998). För att veta vem man är måste man också till viss del förstå vem man inte är, därmed lokaliserar man dessa grupperingar för att finna sin identitet. Utifrån Lisas formulering att ”de” krigar, syftar hon också indirekt på att ”vi” inte krigar. Paechter (1998) menar att det alltid förekommer en stor obalans i maktfördelning när man kategoriserar människor i grupperingar. I kategorisering av världen är utgångspunkten alltid jaget, och jagets förförståelse. Då de andra inte utgår ifrån samma ”goda” utgångspunkt som är jaget, blir dessa då kategoriserade som ’de-andra’, då de inte tillhör samma goda diskurs (Paechter, 1998).

Vidare så uttryckte Maja att hon också tänkte på krig, hon underströk delar av det som Lisa sa: ”att det [ju] ofta är krig i muslimska länder”(Fokusgrupp 2). Året är 2014 och den arabiska våren har precis ägt rum, det har varit mycket krig i muslimska länder. Otterbeck & Bevelander (2006) menar att då en människa ser mycket nyhetsrapporteringar från konfliktfyllda platser i exempelvis muslimska länder bidrar detta till personen ifråga uppfattning om islam. Detta kan enligt Otterbeck och Bevelander (2006) leda till att Islam associeras med krig, både i samhällelig och utbildnings kontext. Om kunskap frambringas i sociala processer (Winther et al. 2000), är det av ytterst vikt att denna kunskap är sanningsenlig. Kunskapen om att det varit mycket krig i muslimska länder under de senaste åren, stämmer då ingen diskurs går emot denna. Enligt diskursteoretiker kan vi se att den flytande signifikant som Lisa artikulerar: ”muslimer är ett krigande folk” försöker få en fixerad betydelse inom denna domän. Lisa hör vad Bibis uttrycker och inser att hennes tes är felaktig, och därmed förblir hennes flytande signifikant mångtydig, istället för tillsluten (Winther et al. 2000). Efter att Lisa insåg att hennes resonemang brast, tog hon tillbaka det hon sa, med att ge uttryck för okunskap; att inte veta något om islam ur ett inifrån perspektiv.

I yttrandet av några tankar kring islam var det ett par elever som började sina uttalanden med att ursäkta sig för något som kanske inte skulle låta helt politiskt korrekt. Även om allt det som eleverna uttrycker i sig inte är fördomsfullt, känner de sig tvungna att ursäkta sig i förväg för något som kanske kan tolkas fel, eller uppfattas dåligt. ”Detta tänker jag på, det är kanske väldigt fördomsfullt, men jag tänker direkt på typ en kvinna som bär typ en slöja...”(Fokusgrupp 6, 2014-04-11).

Det är inte jättebra med rasistiska åsikter här eller? Eller det är inte rasistiskt men, det första jag kommer att tänka på är typ invandrare... kanske för att jag har massa kompisar som har berättat om sin religion, islam. Och som har föräldrar som är invandrare (Fokusgrupp 5, 2014-04-11 ).

Alla människor har en förförståelse och en bakgrund, ingen går in i ett samtal helt förutsättningslöst. Den förförståelse som elever har hur man talar om olika diskurser, kommer också till viss del styra deras tal inom samma diskurs. Paechter (1998) menar att hegemoni styr hur vi talar och förhåller oss. I samhället finns det en diskurs om hur man uttrycker sig, i Sverige handlar det om politisk korrekthet och jantelag. Eleverna känner till den allmänna diskursen om islam i Sverige, vad man får och inte får uttrycka. De verkade i fokusgrupperna dra sig för att uttrycka sig direkt om islam, rädde för att uttrycka sig fel. Man vill ju inte låta "rasistisk", eller ens uttrycka något "fördomsfullt" om diskursen. När eleverna i fokusgrupperna talar med varandra, möts olika individers kontexter och diskurser. Dessa två elever uttryckte sig genom att ursäktas och förbereda det lyssnande örat att något obestämt, och kanske stötande (som fanns inom deras diskurs), kommer uttryckas. Diskursteoretiker skulle enligt Winther et al. (2000) uttrycka detta som att en flytande signifikant artikuleras och beroende på mottagandet av aktörerna bestämmer det om det blir fastställt eller inte. Ytterligare en intressant observation ur citatet från fokusgrupp 5 var att kompisarna inte beskrevs som invandrare, men att deras föräldrar gjorde det. Deras kompisar berättade endast "om sin religion, islam", gjorde detta dem till svenskar och muslimer? Här råder en viss motsättning mellan olika kategorier eller diskurser, vilket inom diskursteori kallas *diskursiv kamp*. Detta innefattar att ständigt omformas i mötet av andra diskurser, och att ingen diskurs är färdig, eller klar formulerad. Olika diskurser kämpar ständigt mot varandra för att uppnå hegemoni, alla vill att deras diskurs skall vara den totalitära och rådande (Winther et al. 2000).

Oscar i fokusgrupp 6 uttryckte sig på ett annat sätt om islam: "Jag tänker på Usama Bin Laden" (Fokusgrupp 6, 2014-04-11). Han blev fort ner tystad av tjejerna i sin grupp som började prata om andra diskurser inom islam, han försökte ge en förklaring genom att slänga ur sig: "Men VADÅ? det är ju det jag tänker på!" (Fokusgrupp 6, 2014-03-13). Tjejerna i gruppen skrattade lite nervöst en mycket kort stund, de blev nervösa och verkade inte veta hur de skulle prata och diskutera vidare om detta ämne. Samtalet upplevdes som att trampa vatten, jobbigt och tröttsamt. Enligt Lgr11 skall "främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser" (SKOLFS 2010:37). Oscar har många muslimska vänner och upplevs inte som främlingsfientlig, men i och med att han uttrycker dessa tankar underblåser det

också vissa falska stereotyper som andra elever kan anamma. Löfstedt (2011) skriver i sin artikel *Etik, moral och det goda livet* att kunskap om religion och andra livsåskådningar är nödvändigt för att skapa tolerans och förståelse för människors olika sätt att se på livet och hur vi väljer att leva det.

## 2. Vad har påverkat elevernas bild av islam, enligt dem själva?

I generella drag uttryckte eleverna att deras bild av islam präglades av deras vardag. Deras bild av islam var liksom ett pussel: präglad av vad de ser i våra olika sammanhang, vad skolan undervisar om islam, samt negativa påverkning från media. Oavsett om eleverna var troende muslimer, ateister eller andra troende, uttryckte de alla att deras vardag präglade deras bild av islam. De elever som identifierade sig som muslimer präglades av deras familjer och den tradition som råder i deras hem, elever som inte bekände sig till någon tro påverkades också av deras familjer men också utav deras vänner, och framförallt muslimska vänner när det kommer till bilden av islam. Diskursen om vad islam innebär för eleverna är inte en sluten diskurs. Den innehåller ett antal fixerade moment, men eleverna uttrycker att deras kunskap om islam är som flytande signifikanter, öppna för tillskrivning av olika betydelser och innehåll. Även de elever som identifierade sig som muslimer måste förhålla sig till de flytande signifikanter som formas genom media. Eftersom dessa elever också har stor kunskap inom området islam kan de dock lättare för dem att se om dessa element är sanna eller falska, det är delvis därför Lgr11 önskar ökad kunskap om religioner för att öka toleransen och respekten i våra skolor. Den mest pratsammaste fokusgruppen uttryckte hur media format deras bild av hur islam är, och hur muslimer är:

[Lisa]- Jag tror att många får en felaktig bild av islam, för många tror, när de hör om islam från media att allt handlar om förtryck,

[Bibi]- Många tänker på terrorister, alla är typ rädda, jag håller med!

[Kajsa]- Jag har inte läst någonting om det...

[Dilvin]- Medias bild är ju rätt lik den bilden[...]

[Bibi]- Att alla i islamer är terrorister, eller muslimer menar jag.

[Kajsa]- Jag tycker inte att alla är terrorister i alla fall

(Fokusgrupp 2, 2014-04-04)

John Esposito, Darell Fasching och Todd Lewis (2008) uttrycker i boken *Religion and Globalization* att händelserna kring 9/11 har inneburit stor förödelse för de inblandade, men också medfört stora besvär den muslimska världen. Även om George W. Bush i samband med terrorattackerna uttryckligen påpekade en tydlig skillnad mellan religionen islam och muslimska extremism gjorde inte alla denna distinktion och inte George Bush heller i praktiken. Många Imamer och

islamologer världen runt tar avstånd från den tolkning av islam som denna muslimska extremism står för (Esposito, et al. 2008). Terrorattackerna i New York och på andra ställen i världen har inneburit mycket möda för muslimer över hela världen. Många muslimer får på grund av dessa händelser kämpa för att bryta denna negativa bild som media skapar av islam och av hela arabvärlden (Karlsson, 2007). Olof Franck skriver i sin artikel *Fundamentalismer som utmanar* att det inom religionskunskapsundervisningen inte underblåsa ”generaliseringar som inte bara saknar en förankring i den verklighet där trons människor rör sig, utan också riskerar att bidra till att stärka sådana fördomar som luftas och kommer till uttryck såväl utanför som innanför religioners och religiösa traditioners kontexter” (Franck, 2011, s. 75).

Lisa uttrycker att media skildrar en felaktig bild av islam, andra håller med och utvecklar resonemanget genom att specificera dessa projiceringar av muslimer som terrorister. Media uttrycks vara en otillförlitlig källa. Tjejerna talar generellt om hur de tror människor uppfattar islam, de uttrycker dock att denna diskurs inte är enväldig. Genom sina egna erfarenheter upplever tjejerna medias projiceringar och yttranden som ogiltiga och orealistiska. De menar att det hela tiden finns en kontinuerlig kamp om makt, och att journalister vill få sina röster hörda och fler tidningar sålda. Den diskursiva kampen förhåller sig mellan deras erfarenhet av muslimska vänner som inte är terrorister, mot den diskurs som förknippar terrorism och islam. Då alla elever i denna undersökning känner minst en muslim är inte tesen om att alla muslimer är terrorister trovärdig. Otterbeck och Bevelander (2006) kommer i sin studie om islamofobi, fram till liknande resultat då de skriver följande: ”att känna någon som är muslim medför en mer positiv inställning jämfört med om man inte känner någon” (Otterbeck et al. 2006, s. 12). Men trots detta artikulerar fortfarande många elever stereotypiska bilder av muslimer, uttryckligen från filmer, nyheter eller andra vänner.”... [j]ag tänker att så fort någon säger islam, då är det många som tänker på självmordsbombare och sånt, men det är ju en stereotyp och så. ” (Fokusgrupp 5, 2014-04-11)

Självmordsbombare och terrorist är de två negativa stereotyper som någon person i alla fokusgrupper har uttryckt finns i deras tankar om islam. Dessa elever har antingen uttryckt dessa stereotyper i form av ett skämt, eller som en reflektion över hur allmänheten och samhället kanske tänker när de hör islam. Vad är det då som har format elevernas tankar om islam, och hur väljer de att uttrycka dessa tankegångar. Göran Larsson, en framstående islamolog stationerad i Göteborg (Andersson et al. 2009) menar att det är många historiska faktorer som påverkat många svenskars negativa syn på islam. Under 1600-talet framställde man turkar och islam som något

främmande och farligt, t.o.m. som ett Guds straff (Larsson, 2009). Diskurser från kolonialisering av den muslimska världen har också format diskursen i den mån att det fortfarande finns spår av tankar som ”den andre”, och ”vi & dem” (Paechter, 1998). Ordalagen som förs i dagens samhälle om islam har formats och omformulerats under en lång tid, och eftersom diskurser aldrig är slutna, finns det rum för förändring.

Otterbeck och Bevelander (2006) menar att populärkulturen ger mycket nyanserad bild av islam med ständigt stereotypiska, och könsspecifika representationer av muslimer. Männen är våldsamma, kvinnoförtryckande och allmänt aktiva på ett negativt vis, medan kvinnorna presenteras som förtryckta, frihetsberövade, beslöjade och konstant gravida (Otterbeck et al. 2006). Karlssons (2007) studie lyfter det problematiska med att så vardagliga inifrånperspektivet, hur muslimer konstant måste förhålla sig till dessa stereotyper och aktivt representera en annan bild av vad islam ”egentligen” är. Detta demonstrerar också många av de artikulationerna gjorda av elever som identifierar sig med islam, ett konstant försvarande av sin religion, och tillhörighet.

### 3. Skolans bild av islam:

Generellt uttryckte elever att islamundervisningen i skolan bestod av statisk fakta, som gav en tämligen ytlig bild av religionen, vilket många elever konstigt nog uppskattade. Att eleverna har ett intresse för grunderna i religionerna är ju trevligt, men att intresset begränsas till grunder och fakta utan någon önskan av fördjupning är för mig bedrövligt. Elever uttryckte sig olika om detta, många elever ville lära sig grunderna för alla religioner, somliga andra ville lära sig mer djupgående, för större förståelse och tolerans, men för det mesta var eleverna nöjda med religionskunskapsundervisningen. Moulins studie visar på något annat, då majoriteten av religiösa elever uttryckte ett starkt missnöje gentemot undervisning inom religionskunskap. Kamali (2006) anser tillsammans med många sociologer att skolan är samhällets viktigaste institution för reproduktion nationell och social sammanhållning. Om skolan skall vara en grund för social sammanhållning avser Härenstam (1993) att vi har långt kvar till detta mål, då han beskriver hur religionskunskapsläromedel länge varit missvisande och vinklade. Detta menar han kan leda till större klyftor och ytterligare andrafieringar, istället för den sammanhållning som syftet med böckerna skulle bistå med.

Religionskunskapsundervisningen för dessa klasser fokuserade, enligt eleverna till störst del på fakta, såsom: regler, högtider, klädkoder, historia osv. En fokusgrupp talade mycket över hur människor med olika bakgrund och förförståelse har varierande perspektiv på religion och livet i

synnerhet. I denna grupp hade fyra av fem personer konfirmerat sig året innan och identifierade sig som kristna. De talade om inifrån och utifrån perspektiv i syn på religion och tro. Då de hade god kunskap om kristendomen ansåg de sig uppleva och förstå denna religion inifrån. De uttryckte sig inte ha så stor kunskap om islam, då deras kunskap om islam inte gick utöver religionskunskapslektionerna (Intervju 6, 2014-04-11).

Bilden av att religionsundervisningen om islam leder till en väldigt grundläggande och faktabaserad bild av islam hade många elever olika åsikter om. Vissa ansåg att undervisningen var tillräcklig, medan andra betraktade den vara alldeles för smal för att få en djupare förståelse. Här följer tre uttalanden från olika fokusgrupper om hur man betraktar undervisningen inom islam: [Jasmine]: Jag känner så här, jag vet inte riktigt hur de har det, det blir såhär mycket fakta, men jag vet inte hur de har det. Hur de ser sin tro, hur de ber och sånt... (Fokusgrupp 4, 2014-04-04). Jasmine uttrycker en tveksamhet och okunskap inom islam, undervisningen verkar vara bristfällig, och hon verkar vara trött på statisk fakta. På hennes intonering verkar hon vilja veta mera, och tycks vilja ha mer substans i innehållet av religionskunskapslektionerna. Hon uttrycker en frustration över hennes okunskap, och att skolans religionskunskapsundervisning inte tillgodoser hennes intressen inom religion.

[Lisa]: Asså egentligen, jag är ju inte muslim, jag är ju kristen, så därför känner jag att jag egentligen inte bryr mig om islam lika mycket som om Kristendomen, så, därför tycker jag att det räcker med grunderna man lär sig i skolan. Grunderna i alla religioner. Jag vill ju inte veta om hela islam. Eftersom jag är kristen. (Fokusgrupp 3, 2014-04-04)

[Davud]: [Undervisningen] är grundläggande, de får med allt man behöver veta om islam, för de som inte tror [...]

[Davud]: Jag tror mer att det som vi lär oss här bara är en förenkling av själva religionen eftersom vi inte kan förstå hela religionen, hade vi förstått hela religionen helt och håller hade man ju fattat att det ju inte var samma sak.

(Fokusgrupp 5, 2014-04-04)

Lisa uttrycker att undervisningen är tillräcklig för hennes smak, då hon inte vill ha en större fördjupning inom någon religion hon inte identifierade sig med. Detta verkade inte vara en generell hållning hos elever som identifierade sig med kristendomen, majoriteten av dessa elever yttrade faktiskt önskan om fördjupad kunskap och förståelse om islam (Fokusgrupp 6). Vidare så uttryckte Davud, som identifierar sig själv som muslim, att det som undervisas i skolan är grundläggande och tillräckligt för människor som inte är troende. Om man är troende muslim

menar han dock att det finns ett annat kunskapskrav, som inte tillgodoses i skolan. Detta beror på att skolan är icke-konfessionell, och inte undervisar *in i* eller *utifrån* religion, utan istället *om* religioner (Berglund, 2009). Undervisningen i skolan ser han som en förenkling av själva religionen, vilket han till stor del tycker är ok. Han påpekar dock att han kanske hade sett fler brister i islamundervisningen om han hade haft större kunskap om islam.

I fokusgrupp 3 uttrycker Dilvin att hennes kunskap om islam ibland strider med den kunskap som lärs ut i skolan.”... [M]en det finns vissa delar som inte stämmer, man blir arg och så, för att det handlar om ens egen religion och det är jobbigt när det inte stämmer” (Fokusgrupp 3, 2014-04-04). Dilvin identifierar sig som muslim och är tydlig med att informera om detta vid varje tillfälle hon talar. Undervisningen om islam i skolan anser hon också vara mycket grundläggande med fokus på struktur. Hon betraktar för det mesta undervisningen som god, men ibland upplever hon att den är bristande. Hon uttrycker att hon blir arg när islam representeras felaktigt i religionskunskapsundervisningen, detta på grund av att islam betyder så mycket mer för henne än bara ett skolämne (Fokusgrupp 3, 2014-04-04). Liksom hon uttryckte är islam, en diskurs som formar och styr hela hennes liv. Man kanske till och med skulle kunna säga att islam är centrum, kärnan i Dilvins liv, den styr hur hela hennes liv skall se ut och ha för betydelse (Winther et al. 2000). Att troende elever anser att religionskunskapslärare framställer deras religioner felaktigt och skildrar skeva, gamla representationer av deras tro är inte ovanligt. Moulin (2009) har i sin studie erfarit att många religiösa högstadiel elever upplever religionskunskapsklassrummet på liknande sätt.

När två olika åsikter inom samma diskurs möts sker en diskursiv kamp om hegemoni. Den diskursiva hegemonin som råder i skolan är oftast att läraren besitter kunskapen och eleven skall ta till sig av denna. Idag är dock elever mer kritiska till undervisningen än för 100 år sedan (Larsson, Rune 2006). Dilvin fördjupade tyvärr inte sitt resonemang kring vilka felaktiga bilder som emellanåt projiceras av vissa lärare, hon uttryckte endast att det någon gång har varit om Muhammad. Dilvin har uttryckt att en felaktig bild har blivit förd om Muhammad i undervisningen. Detta kan antingen bero på tre saker: okunnig lärare, missförstånd, eller på grund av att skolan enligt Lgr11 skall bedriva icke-konfessionell undervisning. Då Dilvin har nodalpunkten islam i sitt livs diskurs, styrs också hennes tankar och tolkningar av undervisningen utifrån hennes världsuppfattning och nodalpunkt; islam. Lärare är emellertid också mänskliga, som trots sin professionella roll projicerar fragment av den världsbild som konstrueras genom kategoriseringar (Winther et al. 2000). Börjesson (2007) menar att eftersom alla har olika sätt att



se på världen och livet, är det naturligt att missförstånd och sociala krockar sker i mötet med andra människor. Winther et al. (2000) menar att det är otroligt viktigt att förhålla sig kritisk till sin egen världsbild, då ingen diskurs är helt sluten, varken lärarens och elevens. Lgr11 menar att respektlöshet och icke-tolerans bygger på okunskap, missförstånd bygger på dålig kommunikation. Enligt Lgr11 skall "främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser" (SKOLFS 2010:37). Samtidigt som Dilvin uttrycker en viss kritik till religionskunskapen, är hon tacksam att den finns, hon menar att den ändå är grundläggande. Andra elever uttrycker dock att religionskunskap lektionerna är flummiga och inte tas på allvar.

[Jasmine]: Ibland känns det som att när man lär sig det i skolan så är det så flummigt, som om de tror att 'det sitter en gubbe i himlen' men när man är troende då ser man det från ett annat perspektiv.

[Gina]: man ser saker på ett annat sätt...

[Jasmine]: för de som inte är troende blir det bara konstigt.

[Anna]: Ja, det sitter bara en gubbe där,

[Gina]: haha ja som om det är jätte flummigt

[Jasmine]: som en saga typ...

[Anna]: det skulle aldrig en troende tycka vara kul.

(Fokusgrupp 4, 2014-04-04)

Denna fokusgrupp uttryckte att lärare undervisade och talade om religion på ett väldigt distanserat sätt. Jasmine identifierade sig själv som kristen och upplevde att lärarna berättade om alla religioner ur ett konstigt perspektiv, som om det vore en saga. De berättade också i fokusgruppen att de inom varje religion såg en kort tecknad film, som var rolig men väldigt barnslig. Jasmine och Gina uttryckte en känsla av att denna film underminerade deras tro och religion. Frasen som Jasmine återgav: "Det sitter en gubbe i himlen..." uttrycktes av en väldigt glad och rolig lärare som inte tog religionerna på så stort allvar, enligt de flesta troende elever. Många av de elever som identifierade sig som muslimer eller kristna uttryckte under fokusgrupperna att vissa lärare ser väldigt lättvindigt på religion i skolan, vilket förstärker Moulins (2009) undersökningar i Storbritannien.

# Slutdiskussion

Syftet med den här uppsatsen har varit att försöka ge en bild av hur högstadiecelever kan tala om islam, som religion och skolämne. Följande frågeställningar formulerades för att nå mitt syfte:

1. Vad artikulerar elever för bild av islam
2. Vad har påverkat elevernas bild av islam, enligt dem själva?
3. Hur beskriver eleverna den undervisning de får om islam i skolan?

Genom att utföra fokusgrupper på en högstadieskola och tala med eleverna om deras tankar, har gett mig insikt om hur i alla fall ett antal elever talar om islam. Under rubriken resultat och analys presenteras mitt empiriska material ur ett diskursteoretiskt perspektiv utifrån tidigare forskning inom islamologi och utbildningsvetenskap. Genom denna undersökning har jag fått ta del av många elevers tankar kring islam. Eftersom eleverna kommer ifrån olika sammanhang med olika förförståelse presenterade de också varierade bilder av islam. Då varje elev presenterade varierande och nyanserade bilder av islam, blev den gemensamma bilden mycket spretig. Eleverna artikulerade dock en bild av islam som framkallats ur deras närmaste omgivning, påverkad av familj, klasskompisar eller vänner. Likt Otterbeck et al. (2006) resultat kan jag också se att elever med muslimska vänner har en mer positiv inställning och attityd till Islam och muslimer, jämförts vis med de som inte har det.

Majoritetens första associationer med islam handlade främst om vad de fysiskt såg i samhället. De elever som identifierade sig med islam var i minoritet, men bidrog till mycket intressanta samtal då de stolt skildrade en annan bild än majoritetens. Muslimernas bild av islam var inte heller enhetlig. Några elever som markerade sig vara mer sekulariserade-, mer kulturella muslimer tänkte på traditioner och högtider. Medan andra som också identifierade sig med Islam skildrade andra tankar om exempelvis bön och Gud. När eleverna blivit mer bekväma i fokusgrupperna uttryckte alltid någon elev tankar kring den bild som media presenterar av islam. Man uttryckte associationer till krig, terrorism, självmordsbombare och till självaste Usama Bin Laden. Den upplevelse jag har av dessa uttalanden var antingen att elever smått skämtade, eller beklagade sig över den rådande diskursen om islam i media. Många elever gav dock uttryck för att dessa stereotypiska bilder påverkade deras bild av islam. I talet om dessa bilder insåg också många elever att de faktiskt inte ansåg att deras närmaste vänner, som identifierade sig med islam, var terrorister. I dialog om negativa stereotyper och personliga erfarenheter, var det många elevers

perspektiv som förändrades då de insåg att medias resonemang inte höll hela vägen. Dessa resultat är naturligtvis subjektiva och går inte att dra några generella slutsatser ifrån. Vi måste också ha i bakhuvudet att eleverna hela tiden uttrycker en reflektion av deras kategorisering av världen, som aldrig kan ses som en objektiv sanning utifrån en annan människas perspektiv.

Elevers syn på religionskunskapslektionerna om islam var också mycket varierade då alla hade förförståelse och tankar om islam. De elever som identifierade sig med islam sa att de ibland kunde upplevda undervisningen om islam felaktig eller missvisande, vilket irriterade dem. Dock uttryckte dessa elever att den grundläggande undervisningen var ok, då det handlade om icke-konfessionell undervisning. Elever som inte uttryckte sig vara muslimer ansåg antingen att undervisningen var tillräcklig, då man endast önskade grundläggande fakta. Andra uttryckte istället frustration över att undervisning i religionskunskap inte var tillräckligt djupgående. De menade att undervisningen om islam bara petade på ytan av vad religionen egentligen står för, de fick lära sig mer om ramverket än om innehållet. Utöver dessa åsikter och tankar yttrade av elever, gav ändå eleverna en bild av att skolan projicerade en god och relativt rättvis bild av islam.

### Didaktisk diskussion

För att inte endast bidra till en diskussion som förblir teoretisk, vill jag föra en kort diskussion kring varför denna uppsats är relevant i skolan idag, rent praktiskt. Genom att analysera uttalanden som gjorts utifrån fokusgruppsintervjuerna vill jag bidra till större förståelse, ge lärare underlag för diskussion, samt hjälpa lärare att minska spridning av stereotyper, missuppfattningar samt utstötande andrafiering. Som lärare måste man kunna möta konflikter, kunna föra diskussioner om ämnen som tillsynes verkar känsliga. Vi har som lärare rollen att utbilda, men tillsammans med hemmet har vi också uppgiften att alstra goda medborgare (SKOLFS 2010:37). I en klass med cirka trettio elever kommer också alla dessa individer ha olika förförståelse, bakgrunder och världsbilder. Lärare har en stor utmaning att möta alla elever, deras syn på livet och världen, under samma villkor. Vissa elever i våra klasser kanske kommer att ge uttryck för främlingsfientlighet och rasism, detta måste vi som lärare vara beredda på. Även om det är svårt, tror jag det är viktigt att ständigt föra en dialog, och istället för att tysta ner samtal, lyfta dem. Min personliga åsikt är också att alla människor behöver goda förebilder i sina liv, och som lärare har man faktiskt en chans att influera främlingsfientliga elevers åsikter och introducera fler och motstridiga diskurser för att kunna problematisera och nyansera elevernas uppfattningar om verkligheten. För att kunna bryta ner stereotyper, och främlingsfientlighet måste vi våga tala om

dessas (SKOLFS 2010:37). Även om majoriteten av klasserna inte uttryckte några intoleranta åsikter av främlingsfientlighet är det fortfarande viktigt att lyfta dessa frågor, då det finns en samhällsdiskurs, som bevisligen påverkar oss mer, eller mindre. Då religionsdidaktikerna Härenstam (1993), Kamali (2006), Otterbeck & Bevelander (2006) menar att material för religionsundervisning även idag speglar västerländska och kristocentriska missuppfattningar om islam, är lärarens uppgift att lyfta olika diskurser av stor betydelse. Kamali (2006) trycker i sin artikel på lärarens och skolans makt att genom utbildning lyfta fler motstridigare diskurser om vad "verkligheten" är, för att låta eleverna själva bilda sig en uppfattning om vad som är rätt och fel.

Tesfahuney (1999) menar att det är viktigt att utmana djupt rotade tankestrukturer och ideal i alla meningsskapande institutioner, och då skolplikt råder i Sverige är skolan en viktig arena och instrument i förändring. Trots att den undervisning de fått i religionskunskapen hade alla elever frågor om Islam som låg obesvarade i luften. Det är viktigt som lärare att diskutera klart sakfrågor, och inte lämna diskussioner hängandes för att det eventuellt blir obekvämt. Då kanske det är bättre att bjuda in en islamolog eller en imam som skulle kunna reda ut och besvara en och en annan fråga för eleverna. Som lärare kan vi inte vara passiva och hoppas att elever med rasistiska, intoleranta åsikter, såsom starka stereotypiska föreställningar om islam, passera oberört.

Kunskap om religion är viktig nyckel för att skapa ömsesidig förståelse och respekt mellan människor i ett samhälle som är så präglad av mångfald (SKOLFS 2010:37), vår roll som lärare är att bistå eleverna med verktyg för att nå denna förståelse. Med dessa avslutande ord vill jag utmana mig själv och andra framtida religionslärare till att försöka ge en sådan rättvis och autentisk bild av religion och andra livsåskådningar som möjligtvis går. Detta uppmanar jag till eftersom främlingsfientlighet och intolerans grundar sig i okunskap och passivitet. I religionskunskapsundervisningen är det viktigt att lägga grund för tolerans och respekt, genom att föra en öppen diskussion om människors lik-, och olikheter genom att studera och lära känna olika levnadssätt och världsuppfattningar

Forskning inom religionsdidaktik är ett relevant område där det finns mycket intressant att hämta. Mitt syfte var att bidra till forskningsfältet och förkovra mig inom detta interdisciplinära forskningsområde genom att lyssna in högstadieselevers tal om islam. Som framtida studier hade det varit intressant att göra en liknande undersökning, fast i ett land där muslimer utgör majoritetsbefolkning. En sådan studie kanske inte hade bidragit varken teoretiskt eller praktiskt

till den svenska diskursen, men för min egen del tycker jag det hade varit jätte spännande. Vidare forskning som fångar min uppmärksamhet inom området islamologi och utbildningsvetenskap är relationen mellan ”religion och kultur” och hur det kan komma i uttryck i skolan.

# Litteraturlista

Andersson, D. & Sander, Å. (red.). (2009). *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*, 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Berglund, J. (2009). *Teaching Islam: Islamic Religious Education at three Muslim Schools in Sweden*. (Doktorsavhandling, 260). Uppsala: Uppsala Universitet.

von Brömssen, K (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. (Doktorsavhandling, nr 201). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur

Carlgren, I. (2011). *Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? I Forskning om undervisning och lärande*. Hämtad 2014-02-04 från [http://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course59153/published/1392628051660/resourceId/24105688/content/UploadedResources/Artikel\\_Carlgren\\_Forskning%20ja%20men%20i%20vilket%20syfte\\_2011.pdf](http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course59153/published/1392628051660/resourceId/24105688/content/UploadedResources/Artikel_Carlgren_Forskning%20ja%20men%20i%20vilket%20syfte_2011.pdf).

Esaiasson, P, & Gilljam, M., Oscarsson, H, Wängnerud, L (red.). (2007). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle, individ och marknad*, 3., [rev.] uppl., Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Esposito, J. L., Fasching, D. J. & Lewis, T.V. (2008). *Religion and Globalization*. New York: Oxford University Press.

FN:s konvention om barnens rättigheter  
hämtad 2014-04-03 från <http://www.skolverket.se/>

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning som involverar barn  
hämtad 2014-05-18 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Franck, O. (2011). *Fundamentalister som utmanar*. I Löfstedt, M. (red) (2011). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Löwander B. & Hagström M. (2011) *Antisemitism och islamofobi– utbredning, orsaker och preventivt arbete*. Stockholm: Levande Historia. Hämtad 2014-04-03 från <http://www.levandehistoria.se/>

Geels, A. & Wikström, O. (2012). *Den religiösa människan: en introduktion till religionspsykologin*, 3., [uppdaterade och omarb.] utg., Stockholm: Natur & kultur.

Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Härenstam, K. (1993). *SKOLBOKS-ISLAM: Analys av bilden av islam i läroböckerna i religionskunskap*. Göteborg: Bokbinder AB.

Karlsson, Minganti, P. (2007). *Muslima; Islamisk väckelse och unga muslimska kvinnors förhandlingar om genus i det samtida Sverige*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Kamali, M (2006). *Skolböcker och kognitiv andrafiering*. I Lena Sawyer & Masoud Kamali (Red.) *Utbildningens dilemma Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm SOU 2006. (s. 47-95). Edita Sverige AB. Hämtad 2014-05-19 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/17/98/1fb66fa9.pdf>

Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Upplaga 2:1. Lund: Författarna och Studentlitteratur AB

Larsson, R. (2006). *Religionsundervisning i svensk skola – en historisk exposé*. I Andersen, P.B., Dahlgren, C., Johannesson, S. & Otterbeck, J. (red.) (2006). *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*. København: Museum Tusculanums Forlag/Københavns universitet.

Löfstedt, M (red.). (2011). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Moulin, D. (2011) "Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons" in British Journal of Religious Education, 33:3, s.

313-326. Hämtad 2014-04-01 från

<http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>, publicerad 2011-07-21.

Otterbeck, J. (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Otterbeck, J., & Bevelander, P. (2006). *Islamofobi: en studie av begreppet, ungdomars attityder och unga muslimers utsatthet*. Stockholm: Forum för levande historia. Hämtad 2014-04-03 från <http://www.levandehistoria.se/files/islamofobi.pdf>

Paechter, C., F. (1998). *Educating the Other, Gender, Power and Schooling*. London: Falmer Press.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
Hämtad 2014-04-03 från <http://www.skolverket.se/regelverk/skollagen-och-andralagar>

SKOLFS 2010:37. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.  
Hämtad 2014-04-01 från <http://www.skolverket.se/>

Skolverket. (2011). *Yrkesetiska principer för lärare*.  
Hämtad 2014-04-03 från <http://www.skolverket.se/>

Svedberg, Lars. (2007). *Grupp Psykologi; om grupper, organisationer och ledarskap*. Upplaga 4:3. Lund: Studentlitteratur.

Tesfahuney, M. (1999). *Monokulturell utbildning*. *UTBILDNING & DEMOKRATI*, Vol 8, Nr 3, 65-84. Hämtad 2014-05-19 från [http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/1999/Nr%203\\_1999\\_pdf/Mekonnen.pdf](http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/1999/Nr%203_1999_pdf/Mekonnen.pdf)

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.



# Bilaga 1: Intervjuguide

## Information till elever

- Inspelning och anonymitet.
- Vi ska prata lite om Islam som religionskunskapsämne...
- Det finns inga rätt eller fel här, och jag vill att ni behandlar ämnet och era vänner med respekt.

## Lägg fram en lapp där det står ISLAM

- Jag vill att ni börjar med att skriva ner det första ni tänker på när ni ser ordet islam; vad islam är för er. Vi kommer sedan prata om det ni skrivit...

## Diskussion

- Kan ni berätta vad har ni tänkt på?
- Vad kommer de tankarna ifrån? (media, skola, erfarenheter, vänner?)
- Stämmer dessa tankar överens med hur troende muslimer upplever sin religion?
- Varför/ varför inte?

## Kan ni berätta om en typisk lektion som handlar om islam?

- Vad innehöll den?
- Tycker ni det är det viktigaste, den viktigaste informationen om islam?
- Stämmer undervisningen bra överens med verkligheten?
- Stämmer det med hur troende muslimer upplever sin religion?
- I jämförelse med andra religioner?

## Hjälputtryck

- Kan du utveckla det...
- Menar du att...
- Kan du berätta om...
- Kan ni ge exempel på...
- Kan du beskriva en situation...

Detta var mina frågor, har ni något mer att tillägga?

Tack för att ni ställde upp!

# Bilaga 2: Brev till vårdnadshavare

## Bakgrund

Jag heter Hanna Torén och läser till gymnasie-/ högstadielärare i engelska och religionskunskap på Göteborgs Universitet. Jag har i två år haft min praktik på Xskolan, och inför min c- uppsats kändes det naturligt att vända mig hit för att samla forskningsmaterial. Det jag önskar att undersöka är hur religionsundervisning om islam upplevs och tolkas av elever med olika bakgrund. Mitt syfte är att jag vill fördjupa mig i hur elever tänker kring religion i en sekulär, multikulturell skola, där både religiösa och icke-religiösa elever delar religionsklassrum.

## Metod och Material

Studien innehåller två delar; en enkät samt uppföljande gruppintervju. All information och alla åsikter och tankar jag samlas in kommer att kodas och behandlas väldigt konfidentiellt, vilket innebär att det kommer att bearbetas, analyseras och redovisas så att ingen enskild person kommer att kunna kännas igen.

## Frivillighet

Det är frivilligt att delta, och skulle man av någon anledning vilja avbryta deltagandet under studiens gång är det bara att säga till mig, och man behöver inte ge någon förklaring till varför.

Jag kommer att handledas av Mr. X från skolan, samt Karin Kittelmann Flensner på Göteborgs Universitet. Har ni några frågor eller funderingar så kontakta gärna Hanna på:  
gustoreha@gu.student.se  
Med vänliga hälsningar  
Hanna Torén på Göteborgs Universitet

- 
- ☐ Ja, jag samtycker till att delta. Jag har fått information om studiens syfte, hur undersökningen kommer att gå till och att materialet kommer att kodas så att ingen enskild person kommer att kunna identifieras. Jag har också fått tillfälle att ställa frågor.
  - ☐ Nej, jag vill inte delta

**Elevens namn:** \_\_\_\_\_

**Klass:** \_\_\_\_\_

**Vårdnadshavares Godkännande [Signatur]:**

\_\_\_\_\_